

Вознюк О.В. Проблемні аспекти розвитку багатовекторного фахівця // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 252-257.

УДК 371.2 (09)

Вознюк О.В.,

кандидат педагогічних наук

(Житомирський військовий інститут Національного авіаційного університету)

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ БАГАТОВЕКТОРНОГО ФАХІВЦЯ

Вознюк О.В. Проблемні аспекти розвитку багатовекторного фахівця

Розглядаються проблемні аспекти розвитку багатовекторного фахівця, що виявляють головні завдання його професійної підготовки, пов'язані з розробкою інтегральних навчальних курсів; розвитком у майбутніх фахівців сфери чуттів, широкого соціально-рольового репертуару, самосвідомості, творчих здібностей, позитивної внутрішньої мотивації.

O. Voznyuk O.V. The problem aspects of the development of multivectorial specialist

The problem aspects of the development of multivectorial specialist are analyzed, that reveal the main tasks of his professional training, related to the development of integral educational courses; development of the sphere of senses and rich social and role repertoire in the prospective specialists; his self-consciousness, creative capabilities and positive inner motivation.

Проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом великої уваги педагогічної науки. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Г.П. Васянович, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін. [12]). Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти. Відтак, завданням статті є обговорення, на наш погляд, найбільш глибоких проблем у цій галузі.

Можна говорити про два своєрідних цільових парадигмальних полюси професійної освіти – підготовка вузького спеціаліста, компетентного у своїй вузькій галузі (парадигма вузькопрофесійної освіти) і формування цілісної гармонійної особистості (гуманістична парадигма). Існує також така ідеологія

професійної освіти, яка прагне примирити та поєднати дискретний профільно-компетентнісний і цілісний гуманістично-особистісний підходи. Це неперервна освіта впродовж життя, яка орієнтується на підготовку особистостей, компетентних у певних професійних галузях, і яка, в ідеалі, має уніфікувати принципи спеціалізації і універсализації.

У зв'язку з цією тенденцією розглянемо головні проблемні аспекти розвитку такої, на перший погляд, парадоксальної людини – універсального багатовекторного спеціаліста, формування якого постає своєрідним велінням часу, оскільки розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу.

1. У освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсализації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи професійної освіти, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Ця тенденція виявляється у розвитку міждисциплінарного синтезу і появою інтегральних дослідницьких напрямів: акмеології, синергетики, екології та ін.

Таким чином, існує нагальна потреба у розробці інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному навчально-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук.

2. Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію,

вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини. Психологічний напрям нейролінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [11], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця, коли слід говорити про формування у нього єдиного гностично-перцептивного комплексу, що включає як абстрактно-логічний, так і афектно-перцептивний пізнавальні ресурси.

Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів.

3. Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця

дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Цей висновок підтверджується психологічними дослідженнями. Як відзначає Ж. Годфруа в книзі "Що таке психологія" (т. 1, 1996, с. 167), як правило людина, яка запам'ятовує інформацію (формує при цьому відповідні вміння) в одних емоційних станах під впливом певних життєвих умов, в інших життєвих обставинах, котрі активізують інші емоційні стани, не може адекватно володіти сформованими вміннями і засвоєною інформацією (тим більше, якщо нові життєві умови є критично-стресовими). Так, як показали дослідження, знання і вміння, сформовані у людини в п'яному стані, не можуть в повному ступені актуалізуватися в тверезому стані, і навпаки.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [13, с. 81].

Формування самосвідомості майбутнього фахівця може ефективно реалізовуватися а допомогою використання соціально-рольового підходу до професійної підготовки.

4. Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНів) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то

можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “вищого Я” (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “вищого Я” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції “системно-рольового підходу до формування особистості” [10]. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “людині-гвинтику”, в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути системно-рольовим, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічна, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється у міру освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники про її готовність

і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості [10].

Слід підкреслити, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний. У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом [17], який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всіх речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б. С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [2].

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією,

самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [6, с. 16-30].

5. Формування самосвідомості майбутнього фахівця – це утвердження його особистості, його Я, яке за своїм визначенням є вільною сутністю, здатною здійснювати вільні вчинки, виходячи із своєї внутрішньої мотивації. Розглянемо цей аспект більш докладно.

Як відомо, ціль як компонент педагогічної системи тісно пов'язана з мотивацією особистості в процесі навчальної діяльності [5]. Мотиви залежать від потреб особистості і рушійних сил, що визначають поведінку людини. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесенням їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні, що на рівні синергетичної методології розуміється як взаємообмін системи та її середовища енергією та інформацією. У цілому, процес переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється проблематичним, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип внутрішньої мотиваційної детермінації [14] (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна), можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (що впливає із актуальних потреб людини) та ціннісний [4, с. 75-78].

На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життєдіяльності. Аналізуючи концепцію надситуативної активності В.А. Петровського, можна дійти висновку, що активна неадаптивність (надситуативність) є суттєвим показником розвитку внутрішньої мотивації на ціннісному рівні. Цей висновок впливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності –

адаптивна та неадаптивна [8]. Адаптивна стратегія полягає в пристосуванні до ситуації та близька до потребового рівня детермінації діяльності. Неадаптивна ж активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну. Так, В.А. Петровський стверджує, що "в фактах активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється, на нашу думку, власне суб'єктність, тенденція людини діяти в напрямі самовипробування, оцінки себе як носія "вільної причинності" [8, с. 91]. Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуканими, які є надлишковими з точки зору задоволення потреб і які можуть навіть знаходитися на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації [9]. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д.Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості [1, с. 34-59].

Таким чином, формуванню внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли сприяння формуванню творчої особистості з позиції викладеного вище постає головним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації поведінки людини.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності" [6, с. 16-30], як вміння бачити ціле раніше за частини, переходити за межі "безпосередньої даності" та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це "креативне Я" А. Адлера): як писав А.Ф. Лосєв, особистість завжди і незмінно мислиться впливаючою і діючою.

Таким чином, формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості школярів та студентів.

6. Розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця зумовлюється синергетичним принципом "талант – це сума талантів та здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості") [7; 15]. Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними

системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається, поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів [3].

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі “Збагнути неосяжне” [16, с. 6-22]. Він спирався на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (“талант – це синтез множини талантів”). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Відтак, можна дійти *висновків*, що завдання з формування багатогранного фахівця реалізується завдяки: розробці інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному навчально-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук; розвитку у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару; формуванню самосвідомості майбутнього фахівця (його Я-концепції); формуванню позитивної внутрішньої мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності, що реалізується шляхом формування їх творчої особистості; розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
2. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
3. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.
4. Климчук В. О. Розвиток внутрішньої мотивації / В.О. Климчук // Синергетика : процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.
5. Кубицький С. О. Розвиток мотивації курсантів / С. О. Кубицький, О.В. Вознюк // Вісник Національної Академії Оборони України. Збірник Кубицький наукових праць. – 2006. – № 2. – С. 75-79.

6. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.
7. Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ПАПН України, 1993. – С. 200–206.
8. Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
9. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М., 1992. – 223 с.
10. Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.
11. Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.
12. Фонди електронної бібліотеки ім. В.І. Вернадського [Електронний ресурс] Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/_scripts/wwwi32.exe/in=_scripts/ep.in.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
15. Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
16. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
17. Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development. – Phidelta Kappan, 1975. – 312 p.